

C'è un evidente contrasto fra la gran varietà di prove che è possibile proporre per la verifica del profitto e quanto si constata nella pratica scolastica quotidiana. Nella consuetudine valutativa si ricorre infatti quasi soltanto alle interrogazioni e ai compiti in classe (un tema se il compito è di italiano, un problema chiuso o esercizi di calcolo se è di matematica, un saggio di traduzione se si tratta di lingua straniera ecc.). Moltissime occasioni valutative vengono lasciate cadere, e così non si traggono tutti gli elementi che potrebbero fornire da attività che pure spesso vengono effettuate. In complesso la pratica della valutazione riflette le esigenze di modelli didattici «poveri»: si presuppone una attività didattica che procede in modo sostanzialmente indifferenziato, al termine della quale si procede all'accertamento di quanto ciascun allievo ha appreso. Il complicarsi dei quadri formativi, che è direttamente collegato al crescere della popolazione scolastica, richiede invece che si disponga di una informazione diffusa ed analitica, necessaria per orientare la procedura di insegnamento-apprendimento verso il raggiungimento dei traguardi che per essa sono stati individuati. In altre parole, l'informazione è necessaria per poter differenziare la proposta didattica a seconda delle necessità che per ciascun allievo si manifestano nel corso del processo di apprendimento. C'è dunque bisogno di una strumentazione valutativa complessa e adeguatamente inserita nel processo, in grado di fornire informazioni diversificate secondo una o più delle seguenti dimensioni:

- a) in quanto relative a differenti momenti della procedura didattica;
- b) in quanto finalizzate all'espressione di un giudizio sugli allievi (esami, valutazioni periodiche), o alla verifica di determinate scelte, organizzative o strumentali, della didattica;
- c) in quanto volte all'accertamento del possesso di abilità distinte, o di tratti

di abilità, oppure ad apprezzare la capacità dell'allievo o degli allievi di esercitare le abilità acquisite in contesti complessi, o inconsueti;

- d) in quanto i risultati della prova sono etero- o auto-verificati.

A seconda che l'intento dell'attività di verifica sia l'uno o l'altro fra quelli indicati, la valutazione viene precisata nella sua funzione tramite un aggettivo. È possibile quindi, all'interno delle funzioni già considerate alle pp. 68-71, distinguere ulteriormente:

1. se la *valutazione iniziale* ha lo scopo di effettuare una ricognizione delle conoscenze che l'allievo possiede all'inizio di un determinato itinerario di studi, per esempio all'inizio della scuola media, si parla di *valutazione d'ingresso*. Più specifico è il significato dell'espressione *valutazione dei prerequisiti*, in quanto si riferisce al possesso da parte dell'allievo di capacità strumentali e operative e di conoscenze necessarie per inserirsi positivamente in una determinata procedura di apprendimento (così, se l'oggetto dell'attività di insegnamento-apprendimento è costituito dallo studio dei criteri di uguaglianza dei triangoli, bisogna che l'allievo già possieda alcune conoscenze di geometria piana, utilizzi correttamente una serie di parole, sappia tracciare disegni di vari tipi di triangoli e riconoscerli ecc.);
2. abbiamo già visto che una interpretazione impegnativa della *valutazione intermedia* è costituita dalla *valutazione formativa*. Essa è finalizzata ad offrire la possibilità di una immediata compensazione di eventuali difficoltà che un allievo abbia incontrato nell'apprendimento. Sia la *valutazione iniziale*, sia quella *intermedia* hanno lo scopo di consentire una diagnosi delle conoscenze che un allievo possiede: si

Fig. 25. Aspetti della valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento



parla quindi di *valutazione diagnostica*;

3. la *valutazione finale* interviene, come è evidente, a compimento di una attività più o meno lunga di formazione. L'espressione *valutazione sommativa* è appropriata per indicare la valutazione finale quando si tratta di apprezzare i risultati che si sono conseguiti attraverso itinerari didattici di tipo individualizzato, nei quali si è posta una specifica attenzione nel sostenere le esigenze dei singoli allievi;
4. quando la verifica tende ad anticipare il risultato che un allievo potrà conseguire seguendo un determinato itinerario di studi, si usa l'espressione *valutazione predittiva*. Occasioni di valutazione predittiva (ma anche di discriminazione sociale) erano i vecchi *esami di ammissione* alla scuola media. Anche se attenuato, conservano un certo carattere predittivo gli *esami*

di maturità, che sono insieme terminali di un livello e di ammissione al livello successivo (questo carattere era più evidente quando la maturità costituiva il titolo finale dei licei, mentre per gli altri tipi di scuola secondaria superiore il diploma finale era variamente denominato). In qualche misura sono predittivi anche i *giudizi di orientamento*: si tratta infatti di anticipare, sulla base degli elementi di valutazione di cui si dispone, quale sarà il successo negli studi che un allievo potrà conseguire scegliendo questo o quell'altro indirizzo per proseguire nel suo percorso scolastico, o per avviarsi ad attività di lavoro. Trattandosi di una valutazione che anticipa un certo corso di eventi (talvolta concorre anche a determinarlo) si può parlare di *valutazione prognostica*.

Non è infrequente, nel dibattito corrente

sulla valutazione, assistere a contrapposizioni artificiali tra una funzione e l'altra della valutazione. Per esempio, la valutazione formativa viene opposta a quella sommativa, con l'argomento che la prima sarebbe «buona» perché non discriminante, e l'altra evidentemente «cattiva» perché dà luogo ad apprezzamenti differenziati sui livelli di abilità raggiunti dagli allievi. Tutto ciò non ha senso. I vari aspetti della valutazione sono ugualmente necessari, perché rispondono ad esigenze diverse della didattica (si veda la fig. 25). Semmai il problema è quello di qualificare la pratica della valutazione, perché si possa disporre di informazioni correttamente utilizzabili ai fini della conduzione del lavoro didattico.

Altrettanto ingiustificata è la contrappo-

sizione tra *etero-valutazione* (cioè la valutazione espressa dagli insegnanti) ed *auto-valutazione* (ossia la valutazione che gli allievi sono in grado di esprimere direttamente sulle abilità che hanno acquisito). È errato ritenere che la prima sia espressione di una impostazione autoritaria del rapporto educativo, mentre la seconda starebbe a testimoniare dell'apertura e della disponibilità che anima gli insegnanti: entro un quadro attentamente programmato, si può fare in modo che gli allievi apprezzino direttamente la qualità delle prestazioni che sono in grado di fornire (per esempio, in situazioni di valutazione formativa), ma ciò non elimina la necessità di una valutazione che sia il risultato di apprezzamenti effettuati dagli insegnanti.

(Da Benedetto Vertecchi, *Manuale della valutazione*, Roma, Editori Riuniti, 1984, pp. 95-97).